

ЖИТОМИРСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ
КАФЕДРА СОЦІАЛЬНОЇ ТА ПРАКТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

ОСОБЛИВОСТІ РЕГУЛЯЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ З НИЗЬКИМ РІВНЕМ УСПІШНОСТІ

Курсова робота
студентки 37 групи
соціально-психологічного факультету
Кузьменко Оксани Григорівни

Науковий керівник:
старший викладач
Тетяна Миколаївна Майстренко

Житомир-2009

З М І С Т

Вступ.....	3
Розділ I. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ.	
1.1. Особливості процесу навчання дітей з низьким рівнем успішності.....	5
1.2. Особливості саморегуляції дітей з низьким рівнем успішності ...	8
Розділ II. МЕТОДИ ТА МЕТОДИКА ДОСЛІДЖЕННЯ.	
2.1. Методи дослідження саморегуляції.....	12
2.2. Методика вивчення динаміки здібностей	14
Розділ III. ОСОБЛИВОСТІ ДИНАМІКИ ЗДІБНОСТЕЙ ТА ПРОЦЕСУ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ З НИЗЬКИМ РІВНЕМ УСПІШНОСТІ.	
3.1. Стиль саморегуляції поведінки.....	16
3.2. Динаміка здібностей учнів з низьким рівнем успішності.....	20
3.3. Типологічні особливості динаміки здібностей та процесу саморегуляції поведінки дітей з низьким рівнем успішності.....	23
Підсумок	25
Список використаних джерел	28
Додатки	29

Вступ

Актуальність дослідження. Той, хто хоча б день працював у школі, знає, що там є діти, які досить легко навчаються, але є й такі, яким важко дається цей процес. Такі діти відстають у навчанні. Причини цього є дуже різноманітними: особливості виховання, особливості протікання психічних процесів, індивідуальні особливості, у деяких випадках певні патології тощо. Вивчаючи цю проблему, педагоги та психологи дійшли висновків, що важливий вплив на успішність дітей має їх саморегуляція. Досить тривалий час вивчається вплив саморегуляції на різні сфери життя людини. В даній курсовій роботі ми спробуємо дослідити особливості саморегуляції дітей, які відстають у навчанні.

Питання особливостей саморегуляції дітей, які відстають у навчанні, не розглядалось досить глибоко. Одні психологи працювали над вивченням вікових особливостей саморегуляції (Круглова Н.В. - підлітковий вік, Мисловський Ю.А. - юнацький вік, Моросанова В.І. – період навчання у вузах.), інші вивчали вплив саморегуляції на вибір професії (Осницький А.К.). О.А. Конопкін вивчав саморегуляцію як фактор суб'єктивного розвитку, а також саморегуляцію довільної активності людини, В.І. Моросанова досліджувала індивідуальні стилі саморегуляції, розробила методiku, яка дозволяє визначити цей стиль. Кожен з них у своїх роботах звертав увагу на особливості саморегуляції дітей з низьким рівнем успішності з того чи іншого боку.

Об'єкт: особливості процесу регуляції навчальної діяльності учнів.

Предмет: особливості саморегуляції дітей з низьким рівнем успішності.

Мета: дослідити особливості саморегуляції навчальної діяльності дітей з низьким рівнем успішності.

Гіпотеза: успішність навчання залежить від рівня розвитку процесу саморегуляції. Чим краще розвинений процес

саморегуляції в учня, тим вищий рівень успішності, і навпаки, чим гірше розвинений процес саморегуляції учня, тим нижчий рівень успішності.

Завдання. 1. Проаналізувати наукову літературу з проблеми регуляції навчальної діяльності дітей, які відстають у навчанні.

2. Вивчити особливості саморегуляції дітей з низьким рівнем успішності.

3. Дослідити стиль саморегуляції поведінки дітей, які відстають у навчанні.

4. Дослідити динаміку здібностей дітей з низьким рівнем успішності.

Методологічні та теоретичні основи дослідження:

Методологічною основою дослідження стали праці Конопкіна О.А., Круглової Н.В., Мисливського Ю.А., Моросанової В.І.

Дослідження проводилося за допомогою методик: «Стиль саморегуляції поведінки – 98» та МВДЗ.

Надійність та вірогідність дослідження забезпечувалися застосуванням методів, релевантних меті і завданням дослідження.

Наукова новизна та теоретичне значення дослідження. досліджується зв'язок особливостей саморегуляції і динаміки здібностей у дітей з низьким рівнем успішності.

Практичне значення. Деякі результати визначення стилю саморегуляції поведінки та динаміки здібностей можуть застосовуватися вчителями для покращення навчальної діяльності.

Розділ І. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ

1.1. Особливості процесу навчання дітей з низьким рівнем успішності

В учнів головними цілями навчання є формування знань та вмінь. Ці цілі вибираються учнями самостійно і розглядаються як ті, що можна реалізувати. Адекватне виділення суб'єктивного змісту цілей із об'єктивного має велике значення для розвитку особистості [14]. Діти, які відстають у навчанні, дуже часто неточно і недостатньо розуміють необхідність вибору цілей та їх реалізації. Це можна пояснити недостатнім розвитком здібностей до постановки та реалізації цілей, а також проблемами в знаннях. Ці всі умови призводять до відставання учня в навчанні.

Ще однією умовою успішного навчання є наявність мотивів. Мотиви заохочують учня до діяльності по реалізації цілей. Діти, які відстають у навчанні часто не мають мотивів або мають такі, що негативно впливають на навчання. Зміст мотивів визначається диспозицією психічних властивостей напрямку особистості, її відношенням і тим, як останні впливають на відхилення від змісту цілей. Коли дитина приходить до школи, то вона впевнена в своїх силах, у неї є бажання навчатися, бажання виконувати вимоги вчителя, дитина вірить в те, що вона може навчатися так само як решта дітей. Але коли учень починає стикатися з труднощами, отримує негативну оцінку своїй навчальній діяльності вона поступово починає втрачати своє бажання вчитися. Ці зміни в мотиваційній сфері починають негативно впливати на здатність до навчання, роблять цей процес ще складнішим.

Вольфранг Шрадер вважає, що на успішність учнів впливає їх ставлення до навчання. Діти, які добре вчаться, зазвичай, мають позитивне ставлення до навчання. Саме тому вони виконують всі поставлені перед ними вимоги щодо навчання. Діти, які відстають у навчанні, виконують ці вимоги недостатньо, тобто мають негативне ставлення до навчання. Таким чином,

можна говорити про певну залежність між виконанням навчальних вимог і ставленням до навчання. Учні, які відстають у навчанні, навіть шлях досягнення результатів у навчанні розглядають негативно. Потім до цього ще додається невміння поставити цілей, а також нерозуміння змісту навчання, це все є причинами негативного ставлення до навчання. Але не слід забувати, що ця залежність має певні винятки, адже є діти, які добре навчаються, але мають негативне ставлення, а діти, які мають низький рівень успішності мають позитивне ставлення до навчання.

Н.А. Менчинська у книзі «Проблеми навчання і розумового розвитку школяра» велику увагу приділяє психічним процесам дітей з низьким рівнем успішності, наприклад, пам'ять, увага. Вона стверджує, що у таких дітей немає патологічних змін в пам'яті, але порівнюючи з результатами інших дітей, вони показали гірші результати при використанні логічної та опосередкованої пам'яті, що нерозривно пов'язані з процесом мислення. Таким чином, недостатній розвиток пам'яті призводить до недостатнього розвитку мислення. Діти, що відстають у навчанні, мають також проблеми з увагою. Вони відчують труднощі при концентруванні уваги, на уроках часто відволікаються. Але дослідження показали, що при відсутності обмеження в часі діти, які відстають у навчанні, справилися із завданням так само, як і решта дітей в класі, тобто діти здатні концентрувати увагу на виконанні завдання, але не обмежуючи себе в часі. Тому ми не можемо говорити про увагу, як першопричину відставання в навчанні. Звичайно, це не стосується випадків, коли дитина має патологію в розвитку цього процесу [2;3;10].

Дітям, які відстають у навчанні, дуже важко дається кожен день, проведений у школі. Негативне ставлення до навчання переповнює їх, вони не розуміють, що від них вимагають, навіщо це необхідно, і впевнені, що чудово обійдуться і без тих знань, які пропонуються у школі. Діти ізолюються від основної маси дітей, деякі відчують себе

неповноцінними, бачачи різницю між своїми розумовими здібностями та здібностями інших дітей, що досить добре встигають у навчанні. В молодших класах це ще не досить помітно, а коли учні переходять до більш старших, то цей процес загострюється. Беручи до уваги процес акселерації, що в наш час досить швидко прогресує, діти все меншого віку відчувають всі негативні наслідки відставання в навчанні. Причини цієї проблеми, звичайно, різноманітні. Всі, вищезгадані моменти, є дуже важливими для підвищення рівня успішності школярів.

Ще однією досить важливою причиною відставання дітей у навчанні є вчитель. Неправильні методи навчання, відсутність індивідуального підходу до окремої дитини, невміння побачити дитячі проблеми, виділення «улюбленців» та «невдах» - все це має негативний вплив на успішність у навчанні.

Отже, в результаті проведеного аналізу, можна зробити такі висновки. Діти, які відстають у навчанні мають свої особливості, які відрізняють їх від інших. Ці діти не вміють ставити перед собою цілей, а тому й шукати їх шляхів досягнення, що дуже ускладнює процес навчання. Мотиваційна сфера таких дітей також змінюється під впливом проблем з якими стикається дитина, що також негативно впливає на навчання. Дослідження показали, що діти мають проблеми з логічною та опосередкованою пам'яттю, процесами мислення. Вони не уважні на уроках, не зосереджені, відволікаються на найменший подразник. Все це призводить до того, що у них формується негативне ставлення до навчання, а тому й зменшуються успіхи. В результаті цього діти не лише отримують менше знань, а й залишаються ізольованими від інших дітей, а тому страждають.

1.2. Особливості саморегуляції дітей з низьким рівнем успішності.

Дослідження саморегуляції дає можливість кращого розуміння і пояснення загальних закономірностей реалізації людиною своєї діяльності, поведінки, спілкування. Особливо важливе значення саморегуляція має в успішному психічному розвитку дитини, а також у подальшому навчанні.

О.А. Конопкін виділив та описав феномен усвідомлення регуляції діяльності. Він називає її загальними здібностями до саморегуляції і описав її компоненти. Першим компонентом являється наявність функціональної структури процесу саморегуляції. В різних видах діяльності вона має різні варіанти, але в кожній з них відсутність певної частини цієї структури порушує її цілісність, тобто кожна частина структури взаємопов'язана одна з одною і тому при порушенні чи не сформованості однієї не можна говорити про розвиток загальних здібностей саморегуляції [5;6].

Другим компонентом є «...усвідомлений рівень формування і реалізації регуляторного процесу в суворому підкоренні досягнення результату, який відповідає прийнятій цілі» [5, с. 132]. Це означає, що ціль повинна бути досить стійкою, бути домінантою психічної діяльності. Вся активність повинна бути направленою на її досягнення.

Третім важливим компонентом є внутрішній план взаємодії з навколишньою дійсністю. Людина повинна створити модель діяльності, яка необхідна для досягнення поставленої цілі. Ще одним компонентом є вміння оперувати у своєму внутрішньому плані інформацією. Ця інформація може бути представленою в різних формах: вербальна, наочно-образна, абстрактна. Важливим компонентом можна виділити і мовленнєвий розвиток особистості, тобто його мовлення.

Кожен з цих компонентів розвивається по черзі, поступово. Тому кожен етап розвитку загальної здатності до саморегуляції піднімає людину на новий щабель, оскільки саморегуляція дозволяє максимально реалізуватися.

М.Й. Боришевський вважає, що саморегуляція найпростіших актів поведінки виникає вже в дошкільників. Зі вступом до школи відкриваються ще ширші можливості для її розвитку [9].

Позитивне ставлення учнів початкових класів (6 – 10 років) до школи в цілому, необмежений авторитет учителя, привабливість нової соціальної ролі учня – важливі психологічні фактори, що в своїй сукупності створюють сприятливий ґрунт для успішного цілеспрямованого формування в дітей молодшого шкільного віку регуляції навчальної діяльності.

Н.Ф. Круглова вивчала психологічні особливості саморегуляції підлітка (11 – 14 років) в навчальній діяльності. Виявлені індивідуально-типичні особливості регуляції підлітків дозволяють виділити ті типові причини, які викликають проблеми у навчанні. Ці причини пов'язані з невмінням визначати цілі, невмінням планувати та вибирати власну програму і раціональні способи виконання, слабким контролем та самоконтролем. У своїх дослідженнях виділила труднощі, які призводять до появи дефектів у формуванні окремих функціональних ланок:

1. Труднощі, які пов'язані із обмеженням вербального досвіду учнів. Необхідною умовою повноцінного формування інтелектуальних навичок являється багатство вербального досвіду.
2. Труднощі, які пов'язані з недостатнім володінням логічними операціями в розумових та мнемічних діях.
3. Труднощі, які пов'язані із слабкими знаннями учнів по окремих предметах [7].

В.І. Моросанова вивчала регуляторну роль окремих особистісних якостей в індивідуально-типових проявах саморегуляції довільної активності в учнів старших класів школи та студентів педагогічного коледжу (15 – 19 років). У своїх дослідженнях вона дійшла висновків, що відповідальність, впевненість, наполегливість, рефлексивність, тривожність являються за

своєю природою регуляторно-особистісними, оскільки визначають специфіку структури індивідуально-типічних особливостей саморегуляції. Вони вважають, що вираженість цих якостей взаємопов'язана і визначає рівень усвідомленої саморегуляції:

- відповідальність пов'язана з плануванням, програмуванням і оцінюванням результатів;
- впевненість проявляється у збільшенні програмування і моделювання та зниження планування;
- наполегливість підвищує роль моделювання;
- при підвищенні рефлексивності збільшується роль планування;
- при високій тривожності сильною стороною стає планування та програмування [13].

Аронова Є.А. та В.І. Моросанова вивчали регуляторну роль самоусвідомлення також у старшому шкільному віці. Вони дійшли висновків, що існує різниця в проявах самоусвідомлення при високому та низькому рівні саморегуляції у старшому шкільному віці.

Школярам з високим рівнем саморегуляції характерне позитивне ставлення до себе, а школярам з низьким рівнем саморегуляції навпаки, у них існує потреба відчувати провину, отримувати покарання, відчувати себе гіршими за інших. Їх спрямованість на реалізацію особистого потенціалу нижча [1].

А.К.Осницький вивчав особливості саморегуляції дітей, які навчаються в ПТУ. Він, вважає, що важливе значення має те, як самі школярі оцінюють свої можливості. Дослідження показали, що дуже часто ці учні переоцінюють свої можливості. «Порівняльний аналіз експертних оцінок та самооцінок показав, що діти, які відстають у навчанні, переоцінюють сформованість умінь саморегуляції: вони часто плутають недостатньо чіткі знання із добре засвоєними, несформовані умінь із уміньми уже сформованими; намагаються компенсувати недостатність розвитку одних

умінь за рахунок інших.» [11, с.56]. Розглядаючи результати дослідження школярів з нормальною успішністю, можна побачити, що вони навпаки занижують свою здатність до саморегуляції. Для таких учнів занижена самооцінка слугує основою для їх самовдосконалення. Що стосується учнів з низьким рівнем успішності, то їх завищена самооцінка також слугує для цього [11].

Миславський Ю.А. вивчав саморегуляцію та активність особистості в юнацькому віці. Він розглядав процес особистісного регулювання як організація окремих складових, які тільки у повній сукупності забезпечують певні форми активності. Ці функціональні складові – це компоненти системи саморегуляції особистості – формуються лише в процесах спілкування, відносин учнів з іншими людьми. Відображення цих відносин складаються в систему регулювання [8].

Отже, феномен саморегуляції особистості складається з кількох компонентів. Кожен з цих компонентів розвивається поступово. Кожен з цих етапів піднімає людину на вищий щабель, що дозволяє їй реалізуватися. Ці компоненти взаємопов'язані між собою, а тому недостатній розвиток хоча б одного з компоненту призводить до проблем у розвитку загальної здібності до саморегуляції.

Особливості саморегуляції учнів різних вікових категорій вивчали такі відомі психологи та педагоги, як В.І.Моросанова, Є.А.Аронова, Ю.А.Миславський, А.К.Осницький, І.В.Плахотнікова, Н.Ф.Круглова, М.Й.Боришевський, О.А. та інші.

Розділ II. МЕТОДИ ТА МЕТОДИКА ДОСЛІДЖЕННЯ

2.1. Методи дослідження саморегуляції

Опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки – 98» складається із 46 тверджень, які входять до складу шести розділів, які виділяються у відповідності основним процесам планування, моделювання, програмування, оцінювання результатів та інші. Загалом опитувальник визначає «Загальний рівень саморегуляції», який характеризує рівень сформованості індивідуальної системи саморегуляції.

Перед проведенням дослідження необхідно провести підготовчу роботу. Спочатку досліджуваному пояснюють ціль дослідження, потім зачитується завдання. Час не обмежують. Відповіді заносяться в спеціальний бланк (див. додаток 1.).

Опис шкал:

Шкала **«Планування»** – характеризує ставити та утримувати цілі, планувати свою навчальну діяльність.

Шкала **«Моделювання»** – характеризує здатність усвідомлено враховувати систему зовнішніх та внутрішніх умов, які важливі для досягнення конкретно поставлених цілей.

Шкала **«Програмування»** – характеризує розробку способів і методів досягнення поставлених цілей.

Шкала **«Оцінювання результатів»** – характеризує суворість оцінки результатів своєї діяльності, їх відповідність цілям, критеріям.

Шкала **«Гнучкість»** – відображає здатність перебудовувати систему саморегуляції при зміні внутрішніх чи зовнішніх умов.

Шкала **«Самостійність»** – відображає розвиток регуляторної автономності.

Шкала **«Загальний рівень саморегуляції»** – характеризує сформованість індивідуальної системи усвідомленої регуляції активності підлітка.

Підрахування результатів опитувальника проводиться за ключем:

Шкала «Планування»: Так 1, 8, 17, 22, 28, 31, 36; Ні 15, 42.

Шкала «Оцінювання результатів»: Так 30, 44; Ні 6, 10, 13, 16, 24, 34, 39;

Шкала «Моделювання»: Так 11, 37; Ні 3, 7, 19, 23, 26, 33, 41;

Шкала «Гнучкість»: Так 2, 11, 25, 35, 36, 45; Ні 16, 18, 23;

Шкала «Програмування»: Так 12, 20, 25, 29, 38, 43; Ні 5, 9, 32;

Шкала «Самостійність»: Так 4, 12, 14, 21, 27, 31, 40, 46; Ні 34;

Шкала «Загальний рівень саморегуляції»: Так 1, 2, 4, 8, 11, 12, 14, 17, 20, 21, 22, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 35, 36, 37, 38, 40, 43, 44, 45, 46;

Ні 3, 5, 6, 7, 9, 10, 13, 15, 16, 18, 19, 23, 24, 26, 32, 33, 34, 39, 41, 42.

Рівень розвитку шкал саморегуляції визначається за таблицею вікового діапазону (15 – 18 років) рівня розвитку ланок саморегуляції та регуляторно-особистісних властивостей. [12]. (Див. додаток 3.)

2.2. Методика вивчення динаміки здібностей.

Дана методика призначена для психологічного супроводу програм розвитку здібностей та обдарованості та для визначення динаміки здібностей.

Дослідження проводиться в декілька етапів. Відповіді заносяться у спеціальний бланк (див. додаток 2.).

ПЕРШИЙ ЕТАП – це індивідуальна бесіда, спрямована на створення ситуації довіри і співробітництва. У бесіді аналізуються успіхи і невдачі дитини у різних діяльностях крізь призму стосунків з іншими людьми. Обов'язковою вимогою є добровільна участь у дослідженні. Проводити дослідження краще у формі індивідуальної бесіди. Коли встановлюється контакт з досліджуваним здійснюється перехід на наступний етап дослідження.

ДРУГИЙ ЕТАП – заповнення спеціально розробленого бланку, що складається з 4 частин, які описують діяльнісний, операційно-когнітивний, референтний та особистісно-ціннісний компоненти здібностей. Досліджуваний виділяє діяльності і вміння, якими володіє, і оцінює їх, виділяє й оцінює рівень розвитку окремих дій і операцій, референтних людей і власні особистісні якості. При цьому робиться акцент на оцінку тих показників, які можуть розглядатися як елементи творчих.

Покрокова рефлексія і самооцінка діяльностей та вмінь, якими володіє учень, мислительних дій та операцій, референтних осіб і характеру їх оцінок та особистісних якостей дозволяють учню свідомо впливати на процес розвитку здібностей і особистості.

ТРЕТІЙ ЕТАП – це аналіз кількісних показників. Такий аналіз не є основним, він показує лише деякі тенденції, що супроводжують розвиток здібностей і напрямки цього розвитку.

ЧЕТВЕРТИЙ ЕТАП – аналіз та інтерпретація даних, який проводиться за кожною з 4 частин. Завдання цього етапу – порівняти показники кількох

опитувань одного учня з метою виявлення напрямку розвитку здібностей. Методика дозволяє аналізувати зміни у переліку діяльностей, дії та операції, референтних осіб та характеру самооцінки. Інтерпретація результатів може базуватися на основних та допоміжних показників. Показники динаміки характеризують зміни, які відбуваються у свідомості досліджуваного від зрізу до зрізу.

П'ЯТИЙ ЕТАП – це здійснення ціннісної підтримки. Він потребує особливої уваги. Як засоби ціннісної підтримки можуть бути використані усна народна творчість у дошкільному та молодшому шкільному віці, груповий соціально-психологічний тренінг – у підлітковому віці, тренінги рефлексивності – у юнацькому тощо [4].

ІІІ. ОСОБЛИВОСТІ ДИНАМІКИ ЗДІБНОСТЕЙ ТА ПРОЦЕСУ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ З НИЗЬКИМ РІВНЕМ УСПІШНОСТІ.

3.1. Стиль саморегуляції поведінки.

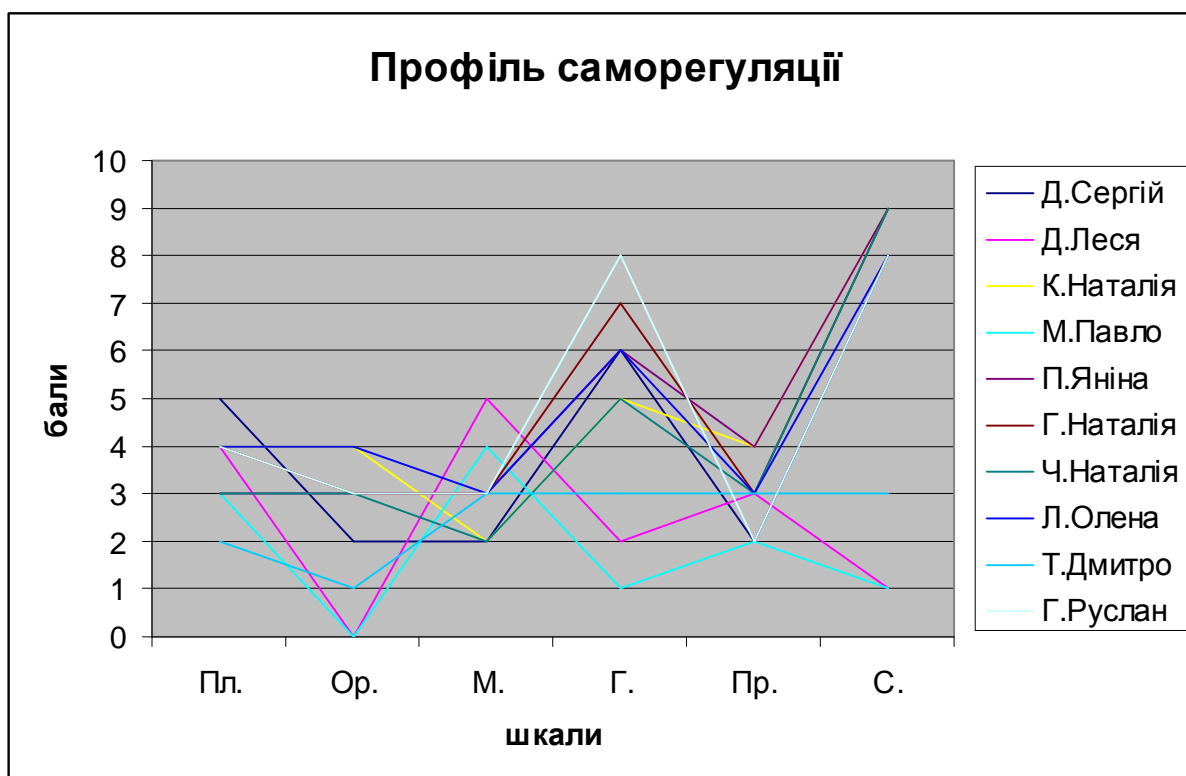
В дослідженні брало участь 10 учнів 9-10кл. Вишевицької загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів (10 квітня 2009 року).

Результати дослідження представлені у Таблиці 1. та Графіку 1.

Таблиця 1.

№	Список дітей	Пл	Ор	М	Г	Пр	С	ЗР
1.	Д. Сергій	5	2	2	6	2	8	20
2.	Д. Леся	4	0	5	2	3	1	14
3.	К. Наталія	4	4	2	5	4	9	22
4.	М. Павло	3	0	4	1	2	1	9
5.	П. Яніна	3	3	3	6	4	9	25
6.	Г. Наталія	4	3	3	7	3	9	23
7.	Ч. Наталія	3	3	2	5	3	9	24
8.	Л. Олена	4	4	3	6	3	8	21
9.	Т. Дмитро	2	1	3	3	3	3	15
10.	Г. Руслан	4	3	3	8	2	8	22

Графік 1.



За даними дослідження було проведено факторний аналіз. (див. додаток 4.). За цим аналізом досліджуваних поділено на 4 групи (див. додаток 4.)

Перша група – К. Наталія, Л. Олена, Ч. Наталія.

Найвищий рівень розвитку має шкала «Самостійність». Високий бал свідчить про автономність в організації активності підлітка. Але аналізуючи зміст питань, які характеризують цю шкалу, можна побачити, що їх зміст пов'язаний з проблемою прийняття рішень («не люблю, коли мене опікують чи за мене вирішують»). Підлітковий вік характеризується тим, що діти в цей період намагаються самостійно приймати рішення та не залежати від дорослих. Тому можна припустити, що високий бал даної шкали свідчить не про автономність в організації активності підлітка, а про характерні особливості даного вікового періоду.

Шкали «Планування», «Оцінка результатів» та «Гнучкість» розвинені на середньому рівні. Це свідчить про те, що у досліджуваних у певних

ситуаціях можуть проявлятися вміння ставити і утримувати цілі та вміння планувати свою навчальну діяльність. Даній групі характерні відсутність навичок слідкувати за ходом своєї діяльності та помічати власні помилки. В складних умовах досліджуваним важко адекватно реагувати на ситуацію.

Найнижчий рівень розвитку мають шкали «Програмування» та «Моделювання». Підлітки з низькими показниками по даним шкалам характеризуються неадекватною оцінкою внутрішніх та зовнішніх умов. Це може проявлятися в тому, що вони завищують або занижують свої можливості по досягненню цілей. Досліджуваним характерна імпульсивність, тобто, вони не розробляють послідовність виконання своїх дій та не думають про шляхи та засоби досягнення цілей.

Друга група – П. Яніна, Д. Сергій, Г. Руслан, Г. Наталія.

Найбільше балів отримала шкала «Самостійність». Вище вже було зазначено, що це можна пояснити не автономністю організації активності підлітка, а особливостями вікового періоду.

Найкраще розвинені шкали «Планування» та «Гнучкість» (середній рівень). Це свідчить про вміння планувати свою навчальну діяльність, але поставлені цілі рідко бувають досягнутими. При обставинах, які швидко змінюються, почувають себе не досить впевнено, але в деяких ситуаціях здатні адекватно реагувати на зміни.

Найгірше розвинені шкали «Програмування», «Моделювання» та «Оцінювання результатів» (низький рівень). Учні з низьким розвитком даних ланок недостатньо розробляють послідовність виконання своїх дій, не задумуються про шляхи та засоби досягнення цілей. Недостатня деталізація схеми навчальних дій призводить до того, що отримані результати не відповідають поставленим цілям. Підлітки здатні завищувати або занижувати свої можливості. Критерії успіху у них не стійкі і залежать від зовнішніх оцінок.

Третя група – М. Павло, Д.Леся.

Найвищий рівень розвитку має шкала «Моделювання» (середній рівень). Це свідчить про те, що учні неадекватно оцінюють внутрішні та зовнішні умови, але здатні в деяких ситуаціях змінювати цілі та програму дій при зміні відповідних умов .

Решта шкал розвинені на низькому рівні. Це свідчить про відсутність навичок ставити та утримувати цілі, планувати навчальну діяльність, створювати програму дій, оцінювати результати своєї діяльності, перебудовувати систему саморегуляції про зміні внутрішніх чи зовнішніх умов та відсутність регуляторної автономності.

Четверта група – Т. Дмитро.

У даного досліджуваного всі шкали знаходяться на низькому рівні. Досліджувані характеризуються нестійкістю цілей, неадекватною оцінкою, імпульсивністю, відсутністю критерій успішності та адекватної реакції на зміну ситуації [12].

Загальний рівень саморегуляції у більшості досліджуваних – низький. Потреба в усвідомленому плануванні та програмуванні своєї поведінки не сформована, вони більше залежать від ситуації та оцінки оточуючих людей.

Отже, в результаті дослідження було виявлено, що для учнів, які відстають у навчанні характерний низький рівень розвитку більшості шкал. Загальний рівень саморегуляції також низький, лише у двох досліджуваних проявляється середній рівень. З цього випливає, що в учнів даної групи процес саморегуляції не сформований.

3.2. Динаміка здібностей учнів з низьким рівнем успішності.

У дослідженні брало участь 10 учнів 9-10 класів Вишевицької загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів (10 квітня 2009 року).

Діяльнісний компонент.

Кількість умінь, якими діти володіють зараз, коливається від 3 до 6 (середній показник – 4). За ступенем важливості досліджувані оцінили їх у 1-10 балів. Такі показники дозволяють зробити припущення, що учні не вміють визначати належним чином найважливіші види діяльності. Перевага надавалась побутовим («в'язати», «вишивати», «готувати» тощо) та умінням дозвілля («грати в футбол», «співати», «танцювати», «бігати» тощо). Уміння навчальної діяльності («креслити», «розв'язувати задачі», «читати» тощо) зустрічаються дуже рідко, що свідчить про те, що навчальна діяльність не є провідною діяльністю цієї групи учнів.

Аналізуючи прогностичний компонент, можна побачити, що плани на майбутнє спрямовані на оволодіння новими вміннями, що частіше не пов'язані з навчальною діяльністю («водити машину», «грати в більярд», «грати на музичному інструменті» тощо). Іноді зустрічались уміння, що деякою мірою належать до процесу навчання («навчитися друкувати», «вивчити іноземну мову» тощо). У двох досліджуваних плани пов'язані з майбутньою професією («співати – хочу бути співаком», «вивчити англійську мову – хочу займатися туризмом»). Мотивація оволодіння рештою вмінь носить загальний характер («хочу», «подобаються машини», «далеко додому від школи», «щоб бути «модним», «потрібно» тощо).

Операційно-когнітивний компонент.

Виконання даного завдання викликало труднощі у досліджуваних. Жоден з досліджуваних не зміг чітко та послідовно описати структуру вміння. Більшість учнів назвали 1-2 окремі загальні дії та операції, але не завжди у найважливіших вміннях. («грати в шахи – думати», «співати – необхідно

мати слух», «для танців - слух, відчуття ритму», «вишивати – увага, наполегливість» тощо). Таким чином, у досліджуваних цієї групи не сформована здатність операціоналізувати складні мислительні дії.

Аналізуючи прогностичний компонент можна побачити, що багато досліджуваних зазначали, що прагнуть набути чи розвинути мислительні дії та операції, які пов'язані з навчальною діяльністю («правильно думати – хочу краще навчатися», «аналізувати – для уроків алгебри та геометрії», «логічно мислити – «підтягнути» математику», «пам'ять – щоб вчити вірші» тощо). Деякі досліджувані називали дії, які не пов'язані з навчальною діяльністю («мислення – грати в шахи», «слух – щоб навчитися грати на музичному інструменті» тощо). Один учень взагалі не зміг назвати жодної дії чи операції, які б хотів розвинути. Мотивація носить навчальний характер («хочу краще навчатися», «для уроків алгебри та геометрії», «щоб вчити вірші» тощо) та загальний характер («хочу», «потрібно» тощо), а деякі досліджувані взагалі не змогли мотивувати свій вибір.

Референтний компонент.

Більшість досліджуваних визначила досить вузьке коло референтних осіб (1-4 особи): родичі, друзі. Ступінь їх значимості оцінено середніми та високими балами. Рідко називалися однокласники та вчителі, тобто думка осіб, які безпосередньо пов'язані з навчальною діяльністю. Щодо осіб, думку яких хотілося змінити, то тут найчастіше згадувалися вчителі та друзі, рідше батьки.

Побажання щодо зміни ставлення оточуючих переважно стосувалися особистісних характеристик («щоб поважав», «щоб сподобався», «щоб більше любила», «щоб ставився краще» тощо). Досліджувані згадували тих людей, які негативно ставляться до них.

Особистісно-ціннісний компонент.

Досліджувані частіше називали 1-4 якості, оцінивши їх в 10-7 балів. Всі вони називали позитивні якості, які носять мотиваційно-вольові якості («сила волі», «наполегливість», «старанність» тощо), моральні («доброді», «чесність», «вихованість», «почуття гідності» тощо). Лише один досліджуваний назвав позитивною якість «наглисть», хоча і оцінив її в 1 бал.

У прогностичному компоненті учні найчастіше називали такі якості: «наполегливість», «впевненість в собі», «дисциплінованість», «сила волі» тощо. Мотивацією стали прагнення «доводити справу до кінця», «досягти мети», «боротися з труднощами», «досягати успіху» та інші. У деяких досліджуваних мотивація носить загальний характер («хочу», «треба» тощо) [4].

Отже, за результатами дослідження виявлено, що для даної групи досліджуваних навчальна діяльність не є провідною. У більшості учнів плани на майбутнє спрямовані на оволодіння новими видами діяльності, що не пов'язані з навчальною діяльністю. У досліджуваних цієї групи не сформована здатність операціоналізувати складні мислительні дії. Референтне коло осіб досить вузьке.

3.3. Типологічні особливості динаміки здібностей та процесу саморегуляції поведінки дітей з низьким рівнем успішності

Результати проведення методики «Стиль саморегуляції поведінки – 98» дозволили виявити певні особливості процесу саморегуляції поведінки дітей з низьким рівнем успішності.

В результаті дослідження було виявлено, що *процес саморегуляції поведінки даної групи учнів не сформований*. Більшість досліджуваних отримали низький бал по шкалам, які характеризують загальний рівень саморегуляції. Винятками стали шкали «Планування», «Оцінка результатів», «Гнучкість» та «Моделювання». У кількох досліджуваних розвиток цих шкал знаходиться на середньому рівні, але вони отримали мінімальну кількість балів, що характерні для цього рівня. *Загальний рівень саморегуляції низький*. Це свідчить про відсутність навичок ставити та утримувати цілі, планувати навчальну діяльність, створювати програму дій, оцінювати результати своєї діяльності, перебудовувати систему саморегуляції при зміні внутрішніх чи зовнішніх умов та відсутність регуляторної автономності. Їм характерне неадекватне оцінювання внутрішніх та зовнішніх умов, завищення або заниження своїх можливостей щодо досягнення цілей [12].

На основі проведеного аналізу дослідження динаміки здібностей було виявлено також ряд особливостей, що характеризують дітей з низьким рівнем успішності.

Для даної групи досліджуваних *навчальна діяльність не є провідною*. Учні надають перевагу побутовим та дозвілєвим вмінням. У більшості досліджуваних плани на майбутнє спрямовані на оволодіння новими видами діяльності, що також не пов'язані з навчальною діяльністю.

У досліджуваних цієї групи *не сформована здатність операціоналізувати складні мислительні дії*. Жоден з досліджуваних не зміг чітко та послідовно описати структуру вміння. Але аналізуючи

прогностичний компонент можна побачити, що багато досліджуваних зазначали, що прагнуть набути чи розвинути мислительні дії та операції, які пов'язані з навчальною діяльністю. З цього випливає, що учні розуміють що їм потрібно для того, щоб краще навчатися.

Референтне коло осіб досить вузьке: родичі, друзі, вчителі. Найрідше згадуються однокласники та вчителі, тобто думка осіб, які безпосередньо пов'язані з навчальною діяльністю, а ступінь їх значимості оцінено найнижчими балами.

Особистісно-ціннісний компонент складається з позитивних якостей, які носять мотиваційно-вольовий та моральний характер. Досліджувані не змогли виділити негативні якості, що заважають їм навчатися[4].

Таким чином, учні з низьким рівнем успішності мають ряд особливостей процесу саморегуляції поведінки та динаміки здібностей. Ці особливості стають перепорою для успішної навчальної діяльності. Тому для полегшення навчального процесу їх необхідно враховувати та намагатися виправити.

ВИСНОВКИ

У школах є багато дітей, які відчувають труднощі у навчанні. Уже не один рік різні психологи та педагоги працюють над цією проблемою і намагаються її подолати. Вивчаючи цю проблему вони дійшли висновків, що важливим компонентом успішності дітей є процес саморегуляції. Тому в даній курсовій роботі були поставлені завдання: проаналізувати наукову літературу з проблеми регуляції навчальної діяльності дітей, які відстають у навчанні, вивчити особливості саморегуляції цих учнів, дослідити стиль саморегуляції поведінки дітей та дослідити динаміку здібностей дітей з низьким рівнем успішності, які були всі успішно виконані.

Було проведено аналіз особливостей навчального процесу учнів з низьким рівнем успішності та було зроблено наступні висновки. Учні, які відстають у навчанні, не вміють ставити перед собою цілей, а тому й шукати їх шляхів досягнення, що дуже ускладнює процес навчання. Мотиваційна сфера також змінюється під впливом проблем з якими стикається учень, що також негативно впливає на навчання. Дослідження показали, що діти мають проблеми з логічною та опосередкованою пам'яттю, процесами мислення. Вони не уважні на уроках, не зосереджені. Все це призводить до того, що формується негативне ставлення до навчання, а тому й зменшуються успіхи. В результаті цього учні не лише отримують менше знань, а й залишаються ізольованими від інших. [2;3;9;14].

Особливості саморегуляції учнів різних вікових категорій було проаналізовано на основі наукових праць відомих психологів: - Н.Ф. Круглова, Є.А. Аронова та В.І. Моросанова, А.К.Осницький, Ю.А. Миславський, О.А. Конопкін. Вони дійшли висновків, що причини відставання школярів у навчанні пов'язані з невмінням визначати цілі, невмінням планувати та вибирати власну програму і раціональні способи

виконання, слабким контролем та самоконтролем. На їхню думку школярам з високим рівнем саморегуляції характерне позитивне ставлення до себе, а школярам з низьким рівнем саморегуляції навпаки, у них існує потреба відчувати провину, отримувати покарання, відчувати себе гіршими за інших. Їх спрямованість на реалізацію особистого потенціалу нижча. Важливе значення має те, як самі школярі оцінюють свої можливості. О.А. Конопкін стверджує, що феномен саморегуляції особистості складається з кількох компонентів. Кожен з цих компонентів розвивається поступово. Кожен з етапів піднімає людину на вищий щабель, що дозволяє їй реалізуватися. Ці компоненти взаємопов'язані між собою, а тому недостатній розвиток хоча б одного з компоненту призводить до проблем у розвитку загальної здібності до саморегуляції [1;5;7;8;13].

Було проведено дослідження для виявлення рівня розвитку компонентів процесу саморегуляції (методика «Стиль саморегуляції поведінки – 98» В.І. Моросанова) В результаті дослідження було виявлено, що ***процес саморегуляції поведінки даної групи учнів не сформований***. У більшості досліджуваних низький бал по шкалам, які характеризують загальний рівень саморегуляції, тобто ***загальний рівень саморегуляції – низький***. Це свідчить про відсутність навичок ставити та утримувати цілі, планувати навчальну діяльність, створювати програму дій. Вони не здатні оцінювати результати своєї діяльності, а критерії успіху в них не стійкі і залежать від зовнішніх оцінок. Підлітки не вміють перебудовувати систему саморегуляції при зміні внутрішніх чи зовнішніх умов, в складних ситуаціях не здатні адекватно реагувати на її зміни. Також учні характеризуються відсутністю регуляторної автономності, вони залежать від оцінок оточуючих. Їм характерне неадекватне оцінювання внутрішніх та зовнішніх умов, завищення або заниження своїх можливостей щодо досягнення цілей [12].

Було також проведено дослідження динаміки здібностей учнів з низьким рівнем успішності. В результаті були виявлені загальні особливості, що характеризують таких учнів. Для учнів, які відстають у навчанні, **навчальна діяльність не є провідною**. Вони надають перевагу побутовим та дозвіллевим вмінням. У досліджуваних **не сформована здатність операціоналізувати складні мислительні дії**. Жоден з досліджуваних не зміг чітко та послідовно описати структуру вміння. **Референтне коло осіб досить вузьке**: родичі, друзі, вчителі. Найрідше згадуються однокласники та вчителі, тобто думка осіб, які безпосередньо пов'язані з навчальною діяльністю, а ступінь їх значимості оцінено найнижчими балами. **Особистісно-ціннісний компонент складається з позитивних якостей**, які носять мотиваційно-вольовий та моральний характер, тобто учні **не можуть виділити негативні якості**, що заважають їм навчатися.

Отже, за результатами проведених досліджень наша гіпотеза підтвердилась. В учнів з низьким рівнем успішності – низький рівень розвитку процесу саморегуляції. Це підтверджують результати проведених досліджень.

Список використаних джерел

1. Аронова Е.А., Моросанова В.И. Регуляторная роль самосознания в старшем школьном возрасте // Журнал прикладной психологии. – 2004. – №1. – С. 31-39.
2. Актуальные проблемы возрастной и педагогической психологии / За ред. Ф.И. Иващенко, Я.Л. Коломинского. – Мн.: Высшая школа, 1980. – 176с.
3. Басюк Н.А. Виховання почуття відповідальності в молодших школярів. Сходінки до відповідальності. – К.: Центр навчальної літератури, 2006.- 192с.
4. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати дослідження / За ред. В.О.Моляко, О.Л.Музики. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2006. – 320 с.
5. Конопкин О.А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития // Вопросы психологии. – 2004. - № 2. – С. 128-135.
6. Конопкин О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) // Вопросы психологии. - 1995. - №1. - С. 5-12.
7. Круглова Н.В. Особенности саморегуляции учебной деятельности в подростковом возрасте // Психологический журнал. – 1994. - №2.- С. 66-73.
8. Миславский Ю.А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте / Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. Наук СССР – М.: Педагогика, 1991. – 152 с.
9. Боришевський М.Й. Виховання самоконтролю в поведінці учнів початкових класів. – К.: Рад. школа, 1980. – 143 с.
10. Менчинская Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника. – М.: Педагогика, 1989. – 220 с.
11. Осницкий А.К. Умения саморегуляции в профессиональном самоопределении учащихся // Вопросы психологии. – 1992. - № 1. – С. 52-59.
12. Плахотникова И.В. Развитие личностной саморегуляции: Методическое пособие / И.В. Плахотникова, В.И. Моросанова. – М.: Вербум-М, 2004. – 48с.
13. Плахотникова И.В., Моросанова В.И. Регуляторная роль отдельных личностных качеств в индивидуально-типических проявлениях саморегуляции произвольной активности // Журнал прикладной психологии. – 2004. - № 1.- С. 23-30.
14. Психические особенности слабоуспевающих школьников / Под ред. И. Ломпшера. – М.: Педагогика, 1984. – 183с.

ДОДАТКИ

Додаток 1.

Бланк методики «ССП-98»

ПІП _____

Дата народження _____ Дата

проведення _____

Номер п/п	так	Скоріше, так	Скоріше , ні	ні
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				

Номер п/п	так	Скоріше, так	Скоріше, ні	ні
24				
25				
26				
27				
28				
29				
30				
31				
32				
33				
34				
35				
36				
37				
38				
39				
40				
41				
42				
43				
44				
45				
46				

Додаток 2.

Бланк методики вивчення динаміки здібностей

РЕФЛЕКСІЯ ЗДІБНОСТЕЙ										ІНДЕКСИ ПРОФІЛІВ		СОЦІАЛЬНА РЕФЛЕКСІЯ									
Діяльнісний	Якими діяльностями і вміннями ти володієш? Виділи ті, де ти проявляєш творчість. Оціни їх важливість для себе.										Назви людей, які оцінюють твої досягнення, вміння. Оціни важливість їх думки для себе.					Референтний					
	вміння	оцінка										люди	оцінка								
	Яких вмінь ти хотів би набути чи розвинути? Чому?										Назви людей зі свого оточення, оцінку яких ти хотів би змінити.										
вміння	причини										люди	характер змін									
Операційно-когнітивний	Виділи окремі дії і операції у найвагоміших вміннях і оціни ступінь їх розвитку.										Які особливості дозволяють тобі досягти успіху?					Особистісно-ціннісний					
	дії, операції	оцінка										особисті якості	оцінка								
	Які мислительні дії і операції ти хотів би набути і розвинути? Чому?										Яких якостей ти хотів би набути чи розвинути? Чому?										
вміння	причини										якості	причини									

Додаток 3.
Таблиця вікового діапазону (15-18 років) рівня розвитку ланок
саморегуляції і регуляторно-особистісних властивостей.

Регуляторні складові	Кількість балів		
	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Планування	3 і менше	4 – 6	7 і більше
Моделювання	3 і менше	4 – 6	7 і більше
Програмування	4 і менше	5 – 7	8 і більше
Оцінювання результатів	3 і менше	4 – 6	7 і більше
Гнучкість	4 і менше	5 – 7	8 і більше
Самостійність	3 і менше	4 – 6	7 і більше
Загальний рівень саморегуляції	23 і менше	24 – 32	33 і більше

Додаток 4.
РЕЗУЛЬТАТИ ФАКТОРНОГО АНАЛІЗУ.

Таблиця 1. Вихідна матриця.

	Д.Сергій	Д.Леся	К.Наталія	М.Павло	П.Яніна	Г.Наталія	Ч.Наталія	Л.Олена	Т.Дмитро	Г.Руслан
Планування	5	4	4	3	3	4	3	4	2	4
Оцінка результатів	2	0	4	0	3	3	3	4	1	3
Моделювання	2	5	2	4	3	3	2	3	3	3
Гнучкість	6	2	5	1	6	7	5	6	3	8
Програмування	2	3	4	2	4	3	3	3	3	2
Самостійність	8	1	9	1	9	9	9	8	3	8

Таблиця 2. Факторні навантаження.

	Factor	Factor
--	--------	--------

Д.Сергій	0,940047	0,000466
Д.Леся	-0,347143	-0,922833
К.Наталія	0,903080	0,309100
М.Павло	-0,326610	-0,904097
П.Яніна	0,973920	0,078672
Г.Наталія	0,993074	0,062763
Ч.Наталія	0,959863	0,197616
Л.Олена	0,961478	0,241263
Т.Дмитро	0,489144	-0,745617
Г.Руслан	0,925116	0,062854
Expl.Var	6,802018	2,431841
Prp.Totl	0,680202	0,243184

Таблиця 3. Внесок факторів у загальну дисперсію.

	Eigenvalue	% Total	Cumulative	Cumulative
1	7,085817	70,85817	7,085817	70,85817
2	2,148042	21,48042	9,233859	92,33859

Факторно-семантичне поле.

